



Sociétés et jeunes en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

20 | Printemps 2018

La place des émotions dans le travail socio-éducatif

Initier des futurs travailleurs sociaux au « travail émotionnel » à partir de récits autour de l'expérience scolaire

Narratives of school experience: a way to train social workers about "emotional work"?

Iniciar a los futuros trabajadores sociales en el "trabajo emocional" a partir de relatos sobre la experiencia escolar

Izabel Galvao et Zoé Rollin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/sejed/8931>

ISSN : 1953-8375

Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique

Izabel Galvao et Zoé Rollin, « Initier des futurs travailleurs sociaux au « travail émotionnel » à partir de récits autour de l'expérience scolaire », *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], 20 | Printemps 2018, mis en ligne le 30 septembre 2018, consulté le 06 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/8931>

Ce document a été généré automatiquement le 6 mai 2019.



Sociétés et jeunes en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Initier des futurs travailleurs sociaux au « travail émotionnel » à partir de récits autour de l'expérience scolaire

Narratives of school experience: a way to train social workers about “emotional work”?

Iniciar a los futuros trabajadores sociales en el "trabajo emocional" a partir de relatos sobre la experiencia escolar

Izabel Galvao et Zoé Rollin

- 1 Dans le champ large du travail social, en dépit d'une grande diversité interne, les sensibilités et les émotions sont souvent passées sous silence. La « bonne distance », formulation souvent galvaudée, trop rapidement résumée à la déconnexion vis-à-vis de ses émotions et une séparation tranchée entre vie professionnelle et personnelle, est sans cesse martelée par formateurs et professionnels du champ, alors qu'elle n'est qu'un outil de régulation des émotions parmi tant d'autres¹. Pourtant, dans ce type d'activité, la personnalité du professionnel, ses émotions, son affectivité font partie intégrante du processus de travail ; la personne elle-même, avec ses qualités, ses défauts, sa sensibilité, bref, avec tout ce qu'elle est, devient d'une certaine façon un outil de travail. C'est pourquoi ces métiers requièrent un travail qui dépasse les capacités physiques et mentales car il exige un puissant investissement affectif du travailleur.
- 2 La notion de « travail émotionnel », proposée par Arlie Russel Hochschild², permet de dépasser cette tendance qui confond professionnalisme et mise de côté de la dimension émotionnelle, réhabilitant la place de celle-ci dans les métiers où la relation prend une place centrale. Par ce concept, cette auteure désigne « l'effort – l'acte qui consiste à essayer – et non pas le résultat, qui peut être réussi ou non. (...) Le travail émotionnel est différent de la “suppression” ou du “contrôle” émotionnel³ ». Cet effort intérieur est orienté par rapport à des lignes de conduites socialement construites qui déterminent ce

qui est convenable aux différentes situations, il se base sur de « règles de sentiments » qui « régissent l'évaluation de l'adéquation ou de la non-adéquation entre sentiment et situation »⁴.

- 3 Cette approche inspire une réflexion qui cherche à dépasser l'illusion selon laquelle les professionnels pourraient être dans une prétendue « neutralité affective »⁵ et que la « bonne distance » serait un état atteint une fois pour toutes. Elle permet de reconnaître les émotions comme « matière digne de réflexion et de travail »⁶, et la subjectivité comme un des instruments de la rencontre dans les métiers de l'humain. Il s'agit alors de « travailler nos proximités » pour que notre subjectivité soit « productrice de connaissance et non perturbatrice du devenir de la personne accompagnée »⁷. La prise en compte des subjectivités et des émotions sont deux processus indissociables dans ce champ professionnel.
- 4 Cet article vise à interroger comment la formation des travailleurs sociaux pourrait prendre en compte ce « travail émotionnel » et accompagner les futurs professionnels à la fois à déconstruire les « règles des sentiments » et à développer des outils pour mieux gérer leurs propres émotions. Ces objectifs se déclinent en deux questions principales : comment former les futurs professionnels pour qu'ils développent une compétence de décryptage des règles de sentiments, en tant que constructions sociales invisibilisées ? Comment apprendre à accueillir et reconnaître ses propres émotions, que ce soit dans la sphère privée ou publique et que ces faits aient été vécus aujourd'hui ou par le passé ?
- 5 Ce texte présente une démarche formative développée dans le cadre d'une licence professionnelle « métiers de l'animation sociale, socio-éducative et socioculturelle ». Plus précisément, notre démarche s'inscrit dans un module d'enseignement qui vise à permettre aux futurs intervenants sociaux une compréhension des logiques et des enjeux de l'école contemporaine au vu des situations professionnelles où ils pourront être amenés à intervenir - à côté de l'école ou avec l'école - et où ils auront à comprendre la place que l'école prend (ou a pris) dans la vie des personnes auprès desquelles ils interviennent. Les étudiants sont amenés à écrire, selon une démarche qui sera présentée ci-dessous, un récit de leur propre expérience scolaire. Cet écrit a pour objectif de permettre à ces professionnels en devenir de réaliser une réflexion sur leur expérience scolaire, préalable nécessaire à l'accompagnement de publics pour qui la scolarité n'a pas forcément été un long fleuve tranquille.
- 6 L'expérience dont cet article fait part n'est pas un travail d'enquête, il s'agit d'un retour réflexif sur une démarche pédagogique, chacune des auteures ayant eu la responsabilité de ce module d'enseignement dans une promotion d'étudiants. La démarche pédagogique ainsi que les récits écrits produits par les étudiants nous semblent constituer un matériel heuristique pour réfléchir à la manière dont la formation des futurs travailleurs sociaux peut prendre en compte la dimension émotionnelle intrinsèque mais souvent invisibilisée relative aux métiers de l'humain. Après avoir argumenté et décrit le dispositif pédagogique mis en place, nous allons, en consonance avec les théories du « point de vue situé »⁸, analyser des thématiques saillantes des récits, en tenant compte du contexte de formation dans lequel ils ont été produits. Notre argumentation sera déployée en trois temps. Premièrement, nous analyserons les processus d'invisibilisation du « travail émotionnel » dans le travail relationnel. Puis, nous montrerons en quoi la production des étudiants rend visible la dimension émotionnelle de l'expérience scolaire et du travail enseignant et enfin, nous montrerons que le récit biographique peut constituer un outil de formation au travail émotionnel.

Invisibilisation du « travail émotionnel » et travail relationnel

- 7 L'expérience scolaire constitue un terrain propice pour s'initier au travail émotionnel car elle est traversée et façonnée par des émotions multiples qui sont souvent d'une intensité importante. Le travail émotionnel y est mis en scène à travers la relation éducative, le travail des enseignants pouvant servir de miroir à d'autres types de relations opérantes dans le travail social. Former au travail émotionnel en partant de l'expérience scolaire des étudiants part donc d'un constat spécifique, celui de la reconnaissance d'une proximité forte entre les métiers de l'éducation et du travail social, en termes de gestion des émotions. Dans les deux secteurs, on trouve trois points communs. Premièrement, la présence de normes professionnelles, formulées différemment, mais renvoyant systématiquement à l'idée d'une prétendue « distance professionnelle ». Cette notion consiste à instaurer des frontières rigides entre le « professionnel » et la personne, qui devrait se cantonner à l'espace privé et dont le dévoilement dans l'espace professionnel refléterait un manque de professionnalisme. Deuxièmement, le cœur de métier ne paraît pas être lié à une gestion des émotions : aux travailleurs sociaux, les gestes techniques ; aux enseignants, la transmission de connaissances. Or, dans les deux cas, sans toute une série de tâches interstitielles, réaliser le cœur de métier est tout bonnement impossible. Par exemple, la transmission de connaissances comme le remplissage d'un dossier de demande d'aide financière nécessite d'être accompagnés notamment d'écoute et de travail administratif pour se réaliser. Troisièmement, la commune vulnérabilité des protagonistes est difficilement mise en évidence et acceptée. Par exemple, dans l'enseignement secondaire, une injonction majeure consiste « à tenir »⁹. Ce terme renvoie à une certaine conception de l'autorité qui est caricaturale et éminemment genrée. En effet, cette posture pédagogique requiert de se façonner une apparence dure et sévère qui semble inflexible. Par conséquent, la mise au jour de la vulnérabilité et des émotions peut, en ce sens, être identifiée comme un processus allant à contre-courant du jeu institutionnel et de la socialisation professionnelle. Cet élément se retrouve dans le champ du travail social, où seul le demandeur est considéré comme étant en situation de vulnérabilité, et ayant besoin d'une « aide » et d'une « assistance ».
- 8 Dans les représentations dominantes, le métier d'enseignant est souvent réduit à un travail de transmission pure des connaissances, alors que les émotions jouent un rôle central dans la relation éducative. Les sociologues Tardif et Lessard n'hésitent pas à dire que ce travail « peut difficilement s'exercer sans un minimum d'engagement affectif envers l'objet du travail : les élèves¹⁰ ». Dans leurs pratiques quotidiennes, les enseignants se voient en effet assignés à un travail émotionnel, que ce soit au niveau individuel ou groupal (gestion des émotions du groupe classe). Bien sûr, ce travail s'amplifie brutalement dans certaines situations, comme la prise en compte d'un élève gravement malade¹¹, mais reste globalement un invariant de la relation pédagogique, de même qu'il l'est de la relation d'aide ou d'accompagnement. Or, le souci de préparer les futurs enseignants ou travailleurs sociaux à une meilleure gestion des émotions, entendue à la fois comme la capacité à décrypter les règles de sentiments sous-jacentes au travail émotionnel et à reconnaître ses propres émotions dans des situations similaires et antérieures aux situations professionnelles, est le plus souvent absent de la formation initiale qui reste très marquée par des injonctions telle que celle de la « bonne distance ».

- 9 Le travail émotionnel des professionnels du travail relationnel n'est pas un supplément d'âme, une facette de la personnalité mais une activité sociale, essentielle. Il consiste, selon Arlie Russel Hochschild¹² à se conformer tout en déconstruisant un ordre social de la gestion des émotions qui se déploie à travers des règles, des normes qui régissent ou organisent émotionnellement les individus, de manière conforme aux situations qu'ils et elles rencontrent. De même, la sensibilité et les sentiments composent les relations sociales et prennent place dans le registre de l'activité pratique¹³, ils constituent le sens des actions que déploient les professionnels du travail relationnel, que ce soit les enseignants dans des activités de transmission de savoir, de régulation de groupe, d'évaluation des travaux ou encore les travailleurs sociaux dans des tâches d'accompagnement.

Écriture de récits d'expérience scolaire dans le cadre d'un cours sur l'institution scolaire

- 10 Dans la formation initiale, la nécessité de former des futurs travailleurs sociaux capables de réaliser un « travail émotionnel » nous amène à réfléchir à des dispositifs qui permettent le développement d'une réflexivité personnelle et professionnelle. Cette conviction pédagogique profonde, issue des courants de pédagogie critique¹⁴ et active irradie l'ensemble des formations dont nous avons aujourd'hui la responsabilité. Ces dispositifs de formation, individuels et collectifs, sont pensés pour accompagner les étudiants dans la reconnaissance de leurs difficultés, vulnérabilités et émotions, dans la continuité des éthiques du *care*. Le cours ici présenté n'est qu'un exemple, didactique, de cette volonté d'articuler savoirs, pratiques et travail émotionnel.
- 11 Le travail sur lequel nous proposons un retour réflexif s'inscrit dans le cadre d'un enseignement délivré en licence professionnelle « métiers de l'animation sociale, socio-éducative et socioculturelle », à deux promotions, l'une en formation initiale, l'autre en formation en apprentissage, à un total de 43 étudiant.e.s. Cet enseignement est donné sous la forme d'un TD de 20 heures qui mobilise divers supports pédagogiques. Les premières séances visent à introduire la notion d'expérience scolaire en découvrant des extraits de l'œuvre d'Annie Ernaux, où des premières bribes de réflexion sur la domination à l'école sont proposées. À partir de cela, plusieurs séances sont organisées pour comprendre les situations d'inégalités à l'école, à partir de textes scientifiques classiques et contemporains. Enfin, le module sur l'expérience scolaire commence véritablement. Avant de placer les étudiants en situation d'écriture, un premier temps de lecture de textes autobiographiques est proposé afin d'initier les étudiants à la démarche de récit, tant sur le plan littéraire que sur les contenus. Le travail préalable sur des récits littéraires¹⁵ cherche à enrichir la forme narrative d'autres formes de discours : « pour bien raconter une histoire, il faut camper des personnages, décrire leurs relations réciproques, expliquer leurs raisons d'agir : décrire les contextes des actions et interactions... Descriptions, explications, argumentations (par exemple pour justifier ses décisions et actes) font partie de toute narration et contribuent à en construire les significations¹⁶. » Elle vise aussi à inspirer les étudiants dans la production de leurs propres récits, illustrant les différents statuts de situations qui peuvent être racontées : des événements dans leur particularité et contexte explicite, des expériences qui résultent de la répétition de certaines pratiques ou de l'exécution de certaines activités. Portant sur l'école, les récits littéraires autobiographiques apportent un regard

complémentaire aux textes théoriques qui analysent d'un point de vue critique différentes dimensions de cette institution et de l'expérience qui peuvent en faire des sujets singuliers. Suite à ce temps de découverte, les étudiants sont amenés à écrire un récit d'expérience scolaire dont la consigne les engage à raconter « des situations de votre vie à l'école qui vous semblent significatives pour l'étudiant.e / futur.e professionnel.le que vous êtes ici et maintenant ». Il ne s'agit donc pas de retracer une succession d'étapes de la scolarité comme dans un CV commenté, mais de choisir des situations, des moments, des événements marquants ou significatifs aux yeux du narrateur, et possibles et pertinents d'être partagés dans la situation de formation-narration. Un premier moment d'échanges en petits groupes est proposé tout de suite après la présentation de la consigne, un deuxième intervient lorsque les étudiants ont écrit une première version du récit, adressé à l'enseignant. Les retours de l'enseignant à cette première version du récit visent à encourager, à suggérer des déploiements et articulations ou tout simplement à faire part des résonances subjectives qu'il peut provoquer chez cet interlocuteur qui doit être guidé par l'attitude de bienveillance. Suite à ces retours et aux échanges en petits groupes, les étudiants retravaillent leurs écrits pour un rendu définitif.

- 12 Ces étudiants apportent tous des vécus qui constitueront – même malgré eux – une *matière* sur laquelle ils s'appuieront pour exercer leur métier. Leur propre expérience scolaire informe quelque part le regard qu'ils portent sur les enjeux de cette institution, ainsi que sur les parcours des enfants ou des jeunes qu'ils seront amenés à accompagner. Transformer ces savoirs expérientiels en savoirs formalisés est un des objectifs de cette démarche. Mêlés dans les souvenirs, ces savoirs s'associent à des émotions qui peuvent être très saillantes et de différentes tonalités, dont l'expression en est une condition pour le travail émotionnel dont l'apprentissage en constitue un deuxième objectif. C'est en cela que l'outil du récit biographique [cf. encadré] est précieux pour remplir ces objectifs.

Le récit biographique, un outil précieux pour conscientiser le travail émotionnel

Animées par le souhait de dépasser une simple logique de transmission et convaincues de l'importance de favoriser l'accès, pour les étudiants en formation initiale à l'université, à des espaces de réflexion sur leur vécu, nous faisons recours au récit de soi comme outil pour développer la réflexivité personnelle et professionnelle des étudiants.

Nous inspirant du courant des histoires de vie en formation, développé dans le cadre de la formation des adultes à la fin des années 1970¹⁷, notre démarche met en avant le pouvoir formateur du récit, et s'appuie sur le potentiel émancipateur du récit de soi comme lieu de production de son histoire¹⁸.

Mode essentiel de l'activité biographique, le récit est une production narrative qui permet la mise en forme de l'expérience. Le pouvoir d'élaboration et de construction du récit – sa dimension performative – est lié à ses caractéristiques propres en tant que genre et organisation du discours. La figuration narrative offre en effet le cadre concret d'une mise en scène de l'action et de l'intentionnalité humaines. Le récit est non seulement le moyen par lequel se dit et se communique l'expérience mais le lieu où elle se donne à connaître, à travers la médiation du récit les savoirs de l'expérience, pas forcément conscientisés, deviennent des objets de pensée et se rendent visible au sujet narrateur.

Le récit transforme les événements, les actions et les personnes du vécu en épisodes, en intrigues et en personnages ; il ordonne les événements dans le temps et construit

entre eux des relations de cause, de conséquence, de but, il donne ainsi une place et un sens à l'occasionnel, au fortuit, à l'hétérogène. Le récit permet l'élaboration du vécu et des soubassements émotionnels dont il est source grâce à son pouvoir de configuration, opérant le passage de l'expérience vécue à l'expérience acquise, impliquant apprentissage et développement de ressources nouvelles. C'est cette opération de configuration que Paul Ricoeur¹⁹ a décrite sous le terme de mise en intrigue.

Médiation discursive du vécu, le récit n'est pas la vie. Il y injecte sa syntaxe propre en sélectionnant, orientant et ordonnant, « selon une logique a posteriori qui est celle du locuteur dans le moment de sa narration²⁰ ». Il prend en compte la situation d'interaction à partir de laquelle il est produit. Il est adressé et situé, donc co-produit et toujours provisoire.

- 13 La clarté du cadre et la bienveillance dans la conduite de la démarche sont essentielles pour favoriser la mise « en route » dans l'exercice réflexif. C'est le narrateur qui tient le cap de la direction et de la profondeur existentielle qu'il veut donner à son récit. La confiance qui s'établit progressivement dans le groupe et avec l'enseignant tend à faire dépasser des éventuelles résistances et à installer progressivement chacun dans un processus de réflexivité biographique.
- 14 Dans notre démarche, le récit d'expérience scolaire est tout autant adressé à l'enseignant qu'aux camarades puisque des temps d'échanges en petits groupes ponctuent la démarche. Le groupe joue le rôle de miroir de soi et de l'autre, le « je » sujet et auteur de sa formation se forme non pas dans un rapport solipsiste à lui-même mais dans un espace de relations interindividuelles et collectives. À l'exemple de ce qu'Henri Desroches²¹ désigne dans les termes d'une « coopérative de production de savoirs », le collectif est aussi espace de travail, de débat, de construction.
- 15 L'inscription de la démarche dans une dynamique d'élaboration progressive se fait en consonance à une approche de l'écriture considérée et pratiquée dans sa dimension *réflexive* et *heuristique*²² : bien plus qu'un « rendu²³ » faisant état d'une appropriation des contenus proposés ou tenue comme simple transcription de la pensée, l'écriture participe de l'opération de configuration propre au récit et plus précisément dans sa capacité à élaborer l'expérience et à en construire une « connaissance ».
- 16 En ce qui concerne cet article, initialement, cet exercice d'écriture n'avait pas été pensé pour servir de support à l'écriture d'un texte scientifique. C'est pourquoi il n'était pas assorti d'un dispositif d'enquête, comme cela aurait pu être le cas, dans le cadre d'une démarche de recherche-action. Au final, cette réalisation nous a paru constituer un outil d'un grand intérêt, et les catégories d'analyse ont été forgées en aval de la réalisation de la démarche. En utilisant ces dernières, il est à présent temps de mettre en évidence comment les productions des étudiants, correspondant à un corpus de quarante-trois récits, permettent de rendre visible la dimension émotionnelle de l'expérience scolaire.

Récits d'expérience scolaire et dimensions émotionnelles

- 17 En tant qu'appropriation subjective du réel, et puisque le récit est un mode de connaissance du monde social²⁴, il s'agira alors de repérer les points saillants de

l'expérience scolaire mises en avant dans les récits et les dimensions émotionnelles qui y sont attachées. Quelles sont les émotions associées au vécu scolaire des étudiants ? Y-a-t-il des récurrences observées dans les événements qui sont convoqués ? Comment ces étudiants peuvent se servir de cette mise en récit dans la construction de leur posture professionnelle ? Nous faisons l'hypothèse que l'écriture biographique est un support particulièrement aidant pour mettre en lumière les dimensions émotionnelles de l'expérience scolaire des étudiants, anciens élèves, et ainsi de mieux les préparer à comprendre la place que l'école prend (ou a pris) dans la vie des personnes auprès desquelles ils interviennent. L'analyse qui suit vise donc à restituer à la fois les émotions associées à l'expérience scolaire de futurs travailleurs sociaux, mais aussi le travail émotionnel suscité par l'exercice lui-même.

Entre figures professorales enchantées et humiliations répétées

- 18 Dans l'immense majorité des récits produits par les étudiants, les situations de mises en récit sont associées à des émotions positives ou négatives, souvent vives, de plaisir ou déplaisir. Que ces émotions soient positives ou négatives, les récits s'articulent logiquement autour d'éléments qui auront été jugés marquants par les étudiants. Dans ce sens, des expériences enchantées de l'école sont présentées : des souvenirs de moments de réussite, des bonnes relations avec des professionnels de l'éducation ou des camarades, des dispositifs pédagogiques ou des contenus qui font sens ou encore des moments hors temps scolaire, comme des classes vertes.
- 19 Si des souvenirs scolaires à dominante positive sont présents dans les récits, la majorité des récits restent néanmoins empreints de souvenirs très négatifs, voire de véritables traumatismes, qui sont couchés sur papier et donnent lieu, dans un second temps à une tentative d'analyse ou de retour réflexif. Les échecs vécus, les pressions, le sentiment de relégation ou d'injustice sont mis en exergue dans ces récits. La place importante de ces émotions négatives peut être renvoyée tout d'abord au choix du futur métier²⁵, au sens où ces futurs intervenants sociaux vont se placer aux marges de l'institution scolaire. Par ailleurs, le contexte de production des écrits peut aussi avoir influencé leur contenu : en effet, le cours proposait une analyse critique de l'école et donnait à lire des récits d'expérience scolaire, qui n'étaient pas toutes enchantées.
- 20 Dans les récits empreints d'émotions positives, certains textes vont faire de la figure professorale un acteur clé, qui a permis de donner du sens à une expérience scolaire jusque-là terne. L'extrait du texte de Sophie²⁶ met en évidence ce point.
- 21 Dans ce texte, Sophie raconte un moment spécifique de son expérience scolaire, alors qu'elle étudiait en lycée professionnel. Parasitée par des problèmes personnels dont elle fait peu état dans son récit, elle rencontre des difficultés scolaires en lien avec ces derniers. L'intervention d'une de ses enseignantes va permettre de solutionner progressivement la situation, et son récit choisit de mettre la focale sur cette figure.

Sophie dit : « Les maths et français restent les matières les plus importantes pour l'ensemble du corps professoral. Tu pouvais être une personne appréciée de tous, si les notes ne suivaient pas, les professeurs ne te considéreront pas et feront très peu d'efforts, ce qui est bien dommage [...]. **et puis, il y a eu tout particulièrement cette rencontre, cette professeure de français.** Une personne entière, engagée [...] Nos premiers échanges restaient des monologues. Je l'écoutais parler, elle tentait en vain d'entendre ces mots sortir de moi. Je n'étais pas prête à me livrer sur ces situations extérieures inconnues à leurs yeux sauf pour l'histoire des absences à

répétition. Puis il y a eu cette première exclusion en cours [...]. Un rendez-vous entre la professeure et un [de ses] parent[s] voulut être entrepris. Voulant éviter ceci, je ne pouvais plus me renfermer sur moi-même. [...] Puis, une fameuse discussion avec cette professeure [...] et celle de cours [...] m'attendait. Je ne pouvais pas reculer, un ultimatum donnait le ton. Des discussions constructives où une scolarité qui ne se déroulerait plus comme prévu. Il m'en fallu peu pour que je prenne sur moi. On dit en général que la principale mission des enseignants est d'instruire ses élèves. Mais aujourd'hui, je découvris une autre facette, est-ce parce que c'était en milieu professionnel ? [...] Finalement, avec du recul et de l'analyse, j'ai vécu une seconde naissance comme dirait Françoise Dolto [...]. Une adolescente en quête de soi, qui a eu besoin d'une figure, d'un adulte idéal pour se construire [...]. »

- 22 Dans ce texte, Sophie met en évidence un point fondamental, consistant à rendre visible une part importante du métier d'enseignant dépassant le cadre académique classique où seuls des échanges de connaissances sont réalisés. En effet, des temps spécifiques visant à établir un dialogue avec Sophie ont été mis en œuvre, et l'enseignante dépasse largement son rôle de transmission des connaissances pour épouser celui de l'accompagnatrice qui suit une personne dans sa globalité, et non seulement une élève. Ce récit est important car il rend visible une dimension majeure, souvent fortement minorée dans les discours professionnels, voire institutionnels : ces temps spécifiques sont propices à la production d'émotions particulièrement vives, qu'elles soient positives ou négatives. Or, dans le récit, l'intervention de l'enseignante joue le rôle de l'élément déclencheur d'une « bifurcation²⁷ » : subjectivement, la perception de la scolarité évolue grandement et tend à faire de l'école un lieu où les difficultés spécifiques de l'élève sont entendues, et ne sont plus seulement vectrices de honte.
- 23 Dans les récits à dominante négative, c'est avant tout un sentiment puissant et violent d'humiliation qui est décrit par les étudiants. Ces émotions peuvent être générées par des situations très diverses, comme des processus de harcèlement scolaire par les pairs, des jugements scolaires négatifs, des situations d'échec ou encore de moqueries.
- 24 Ce résultat a déjà été mis en évidence par Daniel Verba²⁸ qui, dans un contexte similaire au nôtre, souligne la place importante que prennent la honte et l'humiliation dans les récits d'expérience scolaire des futurs travailleurs sociaux suggérant la stigmatisation sociale dont sont objet ces étudiants marque l'expérience la plus intime qu'ils font d'eux-même : « si la honte est un sentiment éminemment social, puisqu'elle naît sous le regard d'autrui dans la confrontation du sujet au monde, elle s'enracine dans ce qu'il y a de plus intime, dans le sentiment d'exister comme être unique, différent des autres, ayant une singularité propre [...] »²⁹.
- 25 En ce qui concerne le sentiment d'humiliation issu d'un jugement scolaire négatif, celui-ci peut correspondre à des mauvais résultats traduits en mauvaise « note », mais aussi à des propos dévalorisants tenus par un représentant de l'institution scolaire. Le texte de Marine illustre ce type de propos, quand elle raconte comment un enseignant a fait de son désir de rejoindre l'université une anecdote amusante :

Marine : « Un peu plus tard dans l'année, je me souviens de notre professeur de [...] qui nous avait demandé quels vœux nous avions fait pour l'an prochain. Avec une amie, qui était dans ma classe, nous avions dit qu'on avait postulé pour faire un DUT. [...] Mais alors là, qu'est-ce que nous n'avions pas dit ? **Le professeur s'est presque mis à rire et nous a descendues pendant au moins deux minutes.** En effet, selon lui, des filles qui étaient en bac professionnel n'avaient pas le niveau pour faire ce genre d'études, que l'on « n'était pas assez intelligentes ».

- 26 La désignation de l'émotion de l'enseignant - qui se met presque à rire - dénonce la violence de la situation d'humiliation et signe la nature déplacée du propos, dans une formulation qui nous laisse supposer un processus d'élaboration de l'affect par la narratrice. Des situations similaires où les propos dévalorisants se tissent par rapport aux échelles d'excellence implicites au système scolaire sont évoquées dans d'autres récits et mettent souvent en avant l'humiliation issue d'une orientation « subie ».
- 27 Autre élément récurrent, des situations vécues comme des humiliations directement liées aux inégalités sociales devant l'école. Des étudiants qui racontent la honte associée à la perception de leurs conditions de vie, de leurs origines, de leurs parents et pour qui la blessure provoquée par ce sentiment peut encore être bien vive au moment du récit.

Wendy : « Je suis issue d'une famille dont mes deux parents sont d'origine étrangère [...] mais malheureusement je n'ai grandi qu'avec ma maman. Ma mère est arrivée en France à l'âge de 20 ans environ. [...] À l'époque ma mère vivait seule avec ses 3 enfants dans un HLM à [nom d'un grand ensemble dans une ville de périphérie]. [...] À la maison, personne ne pouvait m'aider dans le domaine scolaire, ma grande sœur [...] avait des difficultés et mon grand frère [...] avait lui aussi de très grandes difficultés scolaires et de comportement. Alors, vers qui j'aurais pu me retourner ou demander de l'aide ? Nous étions tous dans le même bateau, dans la même galère. Alors dans le domaine de la lecture je ne progressais pas énormément et comme on a l'habitude de dire qu'un problème n'arrive jamais seul je commençais aussi des difficultés à l'écrit en orthographe, grammaire et conjugaison. Le français était vraiment pour moi une matière extrêmement difficile, l'apprentissage de cette langue était vraiment compliqué et je le pense encore aujourd'hui. J'avais vraiment besoin de temps, j'avais besoin d'avancer à mon rythme afin de comprendre et assimiler les choses mais l'école n'avait pas le temps pour ça. [...] À la fin de l'année, j'avais fait des progrès mais cela ne semblait pas être suffisant. À la dernière remise de livret, ma maîtresse [...], je me souviens encore d'elle, vêtue d'un tailleur gris et une queue de cheval, convoqua ma mère pour lui expliquer que j'avais accumulé des nombreuses difficultés scolaires notamment concernant l'écrit et la lecture. De cet échange, je ne voulais rien rater je la regardai fixement. Elle expliqua à ma mère toutes les difficultés que je rencontrais, et à ce moment-là ce fut dur pour moi, j'étais là et j'entendais tous les reproches que celle-ci faisait à ma mère car pour moi à ce moment-là c'était des reproches, **je baissais la tête car j'avais l'impression d'avoir mal agi, mal fait, je me sentais coupable de ne pas pouvoir réussir.** À la fin de l'entretien, elle annonça à ma mère qu'à 7 ans, sa fille ne savait toujours pas correctement lire et pour cela le redoublement est fortement conseillé. L'ironie du sort, cette maîtresse avait aussi devant elle une femme de 31 ans qui ne savait ni lire ni écrire mais ma mère s'était bien cachée à ce moment-là de lui en faire part. Ma mère accepta la proposition de la maîtresse, **ce fut le moment le plus difficile de ma vie**, je levai la tête, regardai mon professeur et ma mère avec des larmes qui commençaient à monter comme pour leur dire non de ne pas me faire ça. La décision prise, **c'est la douche froide, un sentiment de honte et de tristesse me submergeait** car je connaissais le sort qui était réservé aux enfants redoublants, l'année prochaine j'allais subir des moqueries, railleries, et les vanes de tous genre. C'est à cette période-là que **j'ai commencé à haïr le français en général** mais surtout la lecture qui avait vraiment fait pencher la balance dans mon redoublement. »

- 28 Le récit de Wendy donne à voir, dans une sorte de mise en scène très expressive, la rencontre entre l'enseignante et sa mère et il donne presque à sentir au lecteur les émotions en présence : la distance de l'enseignante en « tailleur gris et queue de cheval », sa propre culpabilité, accompagnée de tristesse et de honte, la résignation de sa mère. Certains étudiants, comme Wendy, alors enfants, ont été assignés à faire état de leurs

difficultés scolaires à leurs parents, eux-mêmes dotés d'un capital culturel faible. La distance sociale à l'école est alors d'une redoutable violence puisque dans cette situation, il est demandé à la petite fille, non seulement de reconnaître ses difficultés, mais aussi de les donner à voir, par la traduction à sa mère, qui elle-même n'a pas eu accès à des études.

- 29 Ce récit fait résonance à des travaux sociologiques classiques sur le rapport des enfants de classes populaires à l'école, à l'exemple de Richard Hoggart et de Pierre Bourdieu, pour ne citer qu'eux, qui, dans des perspectives distinctes, ont souligné la complexité de cette relation marquée par la question de la domination économique et culturelle. De nombreux récits incarnés – Didier Eribon, Annie Ernaux – ont notamment su vulgariser, par le biais de textes littéraires, certains résultats de recherche portant sur la domination scolaire. Dans ces derniers, comme dans celui de Wendy, la domination n'est pas qu'une situation objective, c'est-à-dire une différence de position hiérarchisée. Elle est vécue, en tant qu'expérience, par le biais d'émotions qui permettent de mesurer l'intériorisation de la position dominée.
- 30 On peut donc avancer l'hypothèse que le fait d'écrire sa propre expérience de domination permet d'autant plus de conscientiser la violence de cette dernière, et croisée avec des analyses plus globales, de comprendre donc, la force du processus tout entier. Cette mise en perspective permettrait à la fois une reconnaissance de l'émotion et son élaboration subjective.

Les effets de la mise en récit sur la construction de l'expérience scolaire

- 31 Cette première partie de l'analyse a montré comment l'intensité émotionnelle du vécu agit comme « critère » pour aider la mémoire à trier les moments que le narrateur souhaite mettre en récit. Antonio Damasio³⁰ souligne ce pouvoir évocateur de l'émotion, celle-ci permet « d'accrocher » la mémoire sur des situations singulières, de donner du relief au vécu. Cette approche neurobiologique souligne le rôle des émotions dans la communication de significations à autrui et dans les processus cognitifs et contribue à mettre en question les visions rationalistes qui ne prennent pas en compte la dépendance de la raison à l'égard de l'émotion. Ses observations confortent le constat spontané que l'on peut faire dans notre vie quotidienne, quand nous éprouvons des signaux corporels qui nous situent par rapport aux événements extérieurs ou à notre propre subjectivité. Des indices plus subtils ou plus spectaculaires, visibles de l'extérieur ou pas, qui constituent autant de variations qui nous rappellent que l'éprouvé corporel de nos affects est une dimension essentielle de notre expérience du monde. Si pour la simple perception sensorielle d'objets, l'organisme et l'esprit humains doivent être affectés, comment imaginer qu'il n'en soit pas de même pour des situations où la rencontre avec autrui occupe une place centrale ?
- 32 Des sentiments explicitement nommés – tristesse, humiliation, honte pour Wendy - ou dilués dans une formulation textuelle qui permet au lecteur de comprendre s'il s'agit d'une situation jugée comme positive ou négative, engendrant du plaisir ou de la souffrance. Poursuivant l'analyse, il s'agit dans cette partie de montrer comment le processus de réflexivité s'appuie sur l'élaboration du récit dans sa dimension langagière et émotionnelle. D'autres extraits de productions étudiantes sont mobilisés pour en donner de la visibilité.

- 33 Prenons le récit d'Aurélié. Dès l'introduction, elle fait apparaître cet effet évocateur des émotions :
- « D'un point de vue général, je garde un souvenir plutôt positif de mon parcours scolaire. Vu d'un peu plus près, des éléments marquants et pas toujours agréables refont surface. »
- 34 Quand Aurélié utilise l'adjectif « marquant », elle fait référence à ce qui provoque des états émotionnels différenciés et donne donc de la saillance à ce qui pourrait sans cela rester sous un regard indifférencié comme un « magma » sur lequel la réflexion aurait eu du mal à s'accrocher.
- 35 Son récit focalise différents événements marquants et termine par l'explicitation d'un apprentissage :
- « Après avoir rédigé ce récit sur mon parcours scolaire, je me rends compte que la place des enseignants est primordiale dans le ressenti des étudiants. Que ce soit de l'empathie, de l'ignorance, ou de l'énervement envers l'élève, la posture du professionnel impacte celle du jeune. »
- 36 En suivant la saillance émotionnelle de certains événements, Aurélié fait le choix de creuser autour des événements « pas toujours agréables » et cela lui permet d'aller plus loin dans ce qui restait « mis de côté ». Cette disposition n'est cependant pas partagée par tous les étudiants au moment où ils sont amenés à élaborer leur récit, certains choisissant de restreindre leur réflexion à des souvenirs plus anodins. Si tous les éléments de la démarche cherchent à favoriser l'approfondissement du travail de réflexivité personnelle, celle-ci reste toutefois dépendante des dispositions personnelles de chacun : seul l'étudiant peut décider de se focaliser sur les moments « pas toujours agréables qui font surface » ; toucher ce « qui fait mal », ne peut en aucun cas être une injonction du formateur.
- 37 Une autre configuration qui articule registre émotionnel et mise en œuvre d'une réflexivité correspond à des récits où le narrateur fait la confrontation de ses points de vue à deux moments différents, celui de la narration et celui du vécu. L'interrogation sur un possible écart entre ces deux moments s'appuie sur l'acte même de raconter ou d'écrire.
- 38 C'est ainsi que Margot raconte comment ses difficultés avec une matière – les mathématiques – l'ont accompagnée tout au long de sa scolarité et s'interroge si ce qu'elle ressentait à l'époque était proportionné :
- « Lorsque j'y repense aujourd'hui je ne sais pas si ce comportement exprimait ma colère d'avoir été « abandonnée » par tous ces professeurs depuis tant d'années. L'abandon c'est un bien grand mot, cependant je pense que c'est réellement ce que je ressentais. »
- 39 En même temps que Margot cherche à reconnaître son ressenti dans la situation vécue, elle affirme le décalage entre celui-ci et son appréciation distanciée, dans un écart qui témoigne d'un processus de réflexivité en train de se faire. À la manière de celui de Margot, le récit de Véronique fait référence à un processus de prise de conscience se faisant, dans son cas, à travers l'acte de se relire :
- « Lorsque je relis cette description de deux cours de maths très différents, je me rends compte que je lis la perception d'une adolescente qui avait beaucoup de mal avec les maths et pour qui une méthode pédagogique a aidé tandis que l'autre a paralysé. Pour certains, cela aurait pu être autrement. Cela me fait réaliser qu'il n'y a pas une bonne méthode pour enseigner mais qu'il faut s'adapter aux différents

comportements des élèves si on veut les faire progresser et surtout leur donner confiance en eux. »

- 40 Dans les trois derniers extraits, il est possible d'identifier une mention au processus d'élaboration et de mise à distance du vécu étayé par le récit écrit. Cette mention qui apparaît dans des nombreux récits – et pourrait recevoir la formulation générale « en écrivant, je me rends compte que » – illustre le pouvoir heuristique de l'écriture. Nous faisons l'hypothèse que cette réflexivité en actes contribue à la construction tant d'une connaissance « incarnée » sur l'objet étudié que de la construction de savoirs expérimentiels qui peuvent être réinvestis dans l'exercice du métier.

Conclusion

- 41 Autorisées à rentrer en scène dans le cadre de cette démarche de formation, les émotions ne restent pourtant pas à l'état brut, car le processus de mise en forme opéré par le récit, celui d'externalisation dans une situation d'intersubjectivité (avec l'enseignant, avec les camarades), et l'articulation avec des apports conceptuels sur les enjeux de l'école constitue un exercice de réflexivité. En consonance avec ce que propose Henri Wallon dans sa théorie psychogénétique des émotions, nous soutenons que l'enjeu n'est point celui d'une *catharsis* ; il s'agit d'un processus de construction de sens où le langage tient une place centrale. Le recours au langage comme médiation pour réfléchir sur les émotions tend à en réduire les effets douloureux ou perturbateurs.

« L'émoi de la peur ou de la colère tombe quand le sujet s'efforce d'en définir les causes. [...] La souffrance morale que nous arrivons à nous raconter cesse d'être lancinante et intolérable. Faire de la douleur un poème ou un roman était pour Goethe un moyen de s'y soustraire³¹. »

- 42 La réflexion sur nos ressentis peut avoir un effet de réduction sur les indices expressifs ou somatiques des émotions, mais elle ne peut jamais les éliminer totalement ni taire sa dimension subjective. La dimension sociale de ce processus de réflexion – qui gagne à sortir du cadre de la simple introspection – est renforcée s'il se base sur des formes culturelles telles que le récit.
- 43 Nous suggérons ainsi que la production d'un récit basé sur une écriture impliquée constitue en lui-même un travail émotionnel. La prise en compte des émotions – « partie émergée de cet iceberg qu'est l'affect³² » – permet au sujet de saisir les manifestations subjectives des mouvements d'investissement et de désinvestissement auxquels il est sujet. Face au constat d'une difficile prise en compte des émotions, dans l'ensemble du travail relationnel, y compris dans le travail social et dans l'institution scolaire ordinaire, force est de constater que l'élaboration, sur ces questions-là est loin d'être simple : d'où l'intérêt d'inventer un dispositif pédagogique permettant d'aller dans ce sens. Travailler un récit réflexif autour de son expérience scolaire en tant que futur travailleur social est heuristique. Il permet de mettre en œuvre un processus de réflexion intense, qui pourra aider les étudiants à être plus empathiques vis-à-vis des publics qu'ils accompagneront, mais aussi à mieux se préparer à réaliser un travail émotionnel dans leur pratique quotidienne. Pour ce faire, un dispositif pédagogique élaboré doit être mis en œuvre, en prenant en compte de nombreuses précautions. Celui-ci engage les enseignantes et enseignants à réfléchir à leur propre posture, et en s'autorisant à faire état, également, de leur propre vulnérabilité, de manière à favoriser l'*empowerment* de toutes et tous. Comme le disait bell hooks :

« Cet *empowerment* ne peut avoir lieu si nous refusons d'être vulnérables tout en encourageant les élèves à prendre des risques. Les professeur.e.s qui attendent que les élèves partagent des récits d'expérience personnelle « confessionnal narratives » mais refusent d'en partager, exercent un pouvoir coercitif³³. »

- 44 La compréhension de l'affect, que véhicule l'émotion, peut toutefois être difficile dans la situation elle-même, exigeant une prise de recul et une réflexion après-coup. Au-delà de la prise en compte de cette dimension dans la formation initiale et continue des futurs professionnels, il semble d'une importance cruciale de penser des dispositifs d'accompagnement des professionnels sur le terrain pour donner une place à l'expression des émotions dans le cadre de l'exercice professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

- Aulagnier (Piera), « Naissance d'un corps, origine d'une histoire », dans McDougall (Joyce) *et al.* [coord.], *Corps et Histoire*, Paris, Les Belles Lettres, 1986, p. 99-141.
- Ayral (Sylvie), *La fabrique des garçons*, Paris, Presses universitaires de France, 2011, 224 p.
- Bertaux (Daniel), *Le récit de vie*, Paris, Armand Colin, 2016 [1997], 128 p.
- Bessin (Marc), Bidart (Claire) et Grossetti (Michel), *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, 2010, 397 p.
- Boujut (Stéphanie), « Le travail social comme relation de service ou la gestion des émotions comme compétence professionnelle », *Déviance et Société*, 2005, vol. 29, n° 2, p. 141-153.
- Bourdieu (Pierre), « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, p. 325-347.
- Cifali (Mireille) *et al.*, *Cliniques actuelles de l'accompagnement*, Paris, L'Harmattan, 2010, 210 p.
- Cifali (Mireille) et André (Alain), *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris, PUF, 2007.
- Damasio (Antonio), *O erro de Descartes. Emoção, razão e o cérebro humano*, São Paulo, Companhia das Letras, 1996, 330 p.
- De Gaulejac (Vincent), *Les sources de la honte*, Desclée Brouwer, 2006, 315 p.
- Delory-Momberger (Christine), *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Paris, Economica, 2004, 289 p.
- Desroches (Henri), *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée au projet d'une recherche-action. (Apprentissage III)*, Paris, Éditions ouvrières, 1991, 208 p.
- Dominice (Pierre), *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan, 1990, 174 p.
- Dubet (François) et Martucelli (Danilo), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996, 361 p.
- Ferrarotti (Franco), *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris, Téraèdre, 2013 [1983], 195 p.

- Freire (Paulo), *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse, Erès, 2013 [1969], 164 p.
- Galvao (Izabel), « La place des émotions dans les métiers de l'humain », dans Delory-Momberger (Christine) [coord.], *Éprouver le corps : corps appris, corps apprenant*, Paris, L'Harmattan, 2015, p. 33-44.
- Gilligan (Carol), *Une voix différente, Pour une éthique du care*, Flammarion, 1986, 284 p.
- Haraway (Donna), *Des singes, des cyborgs et des femmes*, Paris, Éditions Jacqueline Chambond, 2009, 496 p.
- Hochschild (Arlie Russell), « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale », *Travailler. Revue internationale de psychopathologie et de psychodynamique de travail*, 2003, n° 9, p. 19-49.
- Hoggart (Richard), *La Culture du pauvre : étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Éditions de Minuit, 1970, 424 p.
- hooks (bell), « La pédagogie engagée », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 25, 2013, <https://journals.openedition.org/traces/5852>.
- Nurok (Vanessa) [coord.], *Carol Gilligan et l'éthique du care*, Paris, Presses universitaires de France, 2010, 176 p.
- Nussbaum (Martha), *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen au XXIème siècle ?*, Paris, Flammarion, 2011, 204 p.
- Paperman (Patricia), *Care et sentiments*, Paris, Presses universitaires de France, 2013, 67 p.
- Pineau (Gaston) et Michèle (Marie), *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris, Téraèdre, 2012 [1983], 420 p.
- Reuter (Yves), « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation », *Pratiques*, 2004, n° 121/122, p. 9-27.
- Ricœur (Paul), *Temps et récit I*, Paris, Seuil, 1983.
- Rollin (Zoé), *Le lycée à l'épreuve du cancer. Étude de la coordination des professionnel-le-s soignant-e-s, non soignant-e-s et enseignant-e-s autour du suivi des trajectoires scolaires d'élèves atteint-e-s de cancer*, Thèse de doctorat en sociologie, EHESS, 2016, 474 p.
- Tardif (Maurice) et Lessard (Claude), *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Les presses de l'université Laval, 1999, 575 p.
- Tronto (Joan), *Un monde vulnérable : pour une politique du care*, Paris, La Découverte, 2009, 233 p.
- Vanhoffelen (Aude), « Les bacheliers du panel 1995 : évolution et analyse des parcours », *Note d'information* [en ligne], Paris, ministère de l'Éducation Nationale, 2010, n° 10-13, p. 1-6, http://media.education.gouv.fr/file/2010/84/1/NIMEN1013_153841.pdf
- Verba (Daniel), « Le poids de l'expérience scolaire dans le choix d'une profession sociale », *Diversité*, n° 166, octobre 2011, p. 52-58.
- Wallon (Henri), *La vie mentale*, Paris, Éditions Sociales, 1982 [1938], 416 p.

NOTES

1. Stéphanie Boujut, « Le travail social comme relation de service ou la gestion des émotions comme compétence professionnelle », *Déviance et Société*, vol. 29, n° 2, 2005, p. 141-153.
2. Arlie Russell Hochschild, « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale », *Travailler. Revue internationale de psychopathologie et de psychodynamique de travail*, 2003, n° 9, p. 19-49.
3. *Ibid.*, p. 32-33.
4. *Ibid.*, p. 39.
5. Boujut, *op.cit.*
6. Izabel Galvao, « La place des émotions dans les métiers de l'humain », dans *Éprouver le corps : corps appris, corps apprenant*, Paris, L'Harmattan, 2015, p. 33-44.
7. Mireille Cifali et al., *Cliniques actuelles de l'accompagnement*, Paris, L'Harmattan, 2010, p. 179.
8. Donna Haraway, *Des singes, des cyborgs et des femmes*, Paris, Editions Jacqueline Chambond, 2009.
9. Sylvie Ayral, *La fabrique des garçons*, Paris, Presses universitaires de France, 2011.
10. Maurice Tardif et Claude Lessard, *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Les presses de l'université Laval, 1999, p. 303.
11. Zoé Rollin, « Le lycée à l'épreuve du cancer. Étude de la coordination des professionnel-le-s soignant-e-s, non soignant-e-s et enseignant-e-s autour du suivi des trajectoires scolaires d'élèves atteint-e-s de cancer », Thèse de doctorat en sociologie, 2016, 474 p.
12. Arlie Russel Hochschild, *op.cit.*
13. Patricia Paperman, *Care et sentiments*, Paris, Presses universitaires de France, 2013.
14. Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés*, Toulouse, Erès, 2013 [1969].
15. Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007 ; Annie Ernaux, *La Place*, Paris, Gallimard, 1984, coll. Folio ; Amadou Hampâté Bâ, *Amkoullel, l'enfant peul*, Paris, Actes Sud, coll. Babel, 1992 ; André Stern, ... *Et je ne suis jamais allé à l'école*, Paris, Actes Sud, coll. Babel, 2011 ; Elias Canetti, *La langue sauvée : histoire d'une jeunesse*, Paris, le livre de poche, 1984.
16. Daniel Bertaux, *Le récit de vie*, Paris, Armand Colin, 2016 [1997], p. 39-40.
17. Christine Delory-Momberger, *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Paris, Economica, 2004.
18. Pierre Dominice, *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan, 1990 ; Gaston Pineau et Marie-Michèle, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris, Téraèdre, 2012 [1983].
19. Paul Ricoeur, *Temps et récit I*, Paris, Seuil, 1983.
20. Christine Delory-Momberger, 2004, *op.cit.*, p. 213.
21. Henri Desroches, *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée au projet d'une recherche-action. (Apprentissage III)*, Paris, Editions ouvrières, 1991.
22. Mireille Cifali et Alain André, *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris, PUF, 2007 ; Yves Reuter, « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation », *Pratiques*, n° 121/122, 2004, p. 9-27.
23. L'exercice fait l'objet d'une évaluation pour la validation du module, dont les critères - explicités aux étudiants - tiennent compte du processus de réflexivité mis en œuvre.
24. Daniel Bertaux, *op. cit.* ; Franco Ferrarotti, *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris, Téraèdre, 2013 [1983].
25. Daniel Verba, « Le poids de l'expérience scolaire dans le choix d'une profession sociale », *Diversité*, n° 166, Octobre 2011.
26. Les extraits utilisés dans ce texte sont anonymés.

27. Marc Bessin, Claire Bidart et Michel Grossetti, *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, 2010.
 28. Daniel Verba, *op.cit.*
 29. Vincent De Gaulejac, *Les sources de la honte*, Desclée Brouwer, 2006 cité par Daniel Verba, *op.cit.*, p. 55.
 30. Antonio Damasio, *O erro de Descartes. Emoção, razão e o cérebro humano*, São Paulo, Companhia das Letras, 1996.
 31. *Ibid.*, p. 221.
 32. Piera Aulagnier, « Naissance d'un corps, origine d'une histoire », dans McDougall (Joyce) *et al.* [coord.], *Corps et Histoire*, Paris, Les Belles Lettres, 1986, p. 99-141.
 33. bell hooks, « La pédagogie engagée », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], n° 25, 2013.
-

RÉSUMÉS

Cet article vise à interroger comment la formation des travailleurs sociaux pourrait prendre en compte le « travail émotionnel » et accompagner les futurs professionnels à la fois à déconstruire les « règles des sentiments » et à développer des outils pour mieux gérer leurs propres émotions. Face au constat d'une difficile prise en compte des émotions dans l'ensemble du travail relationnel, y compris dans le travail social et dans l'institution scolaire ordinaire, ce texte présente une démarche formative développée dans le cadre d'une licence professionnelle « métiers de l'animation sociale, socio-éducative et socioculturelle », plus particulièrement dans un module d'enseignement dédié à la réflexion sur des enjeux de l'école contemporaine. Après avoir argumenté ce constat et décrit le dispositif pédagogique mis en place, l'analyse de récits d'expérience scolaire produits par des étudiants cherche à donner de la visibilité à la dimension émotionnelle de l'expérience scolaire et du travail enseignant et à interroger la pertinence du récit biographique comme outil de formation au travail émotionnel.

This article aims to question how the training of social workers could take into account the "emotional work" in order to accompany the future professionals to deconstruct "feeling rules" and to develop tools to better manage their own feelings.

As emotions are rarely taken into account in relational work, this text presents a formative experiment developed within the framework of a *licence professionnelle* (Bachelor's degree in social work), more particularly in a module dedicated on stakes in the contemporary school.

The analysis of narratives of school experience produced by students tries to highlight the emotional dimension of the school experience and to question the relevance of the narrative bibliographic as the tool of training in the emotional work.

Este artículo pretende analizar cómo la formación de los trabajadores sociales podría tener en cuenta el "trabajo emocional" y guiar a los futuros profesionales a deconstruir las "reglas de los sentimientos" y, al mismo tiempo, desarrollar herramientas para gestionar mejor sus propias emociones.

Frente a la constatación de una integración difícil de las emociones en todo el trabajo relacional, incluyendo el trabajo social y la institución escolar ordinaria, este texto presenta un enfoque formativo desarrollado en el marco de una licencia profesional "oficios de animación social, socio-educativa y sociocultural", más concretamente en un módulo de enseñanza dedicado a la

reflexión sobre los desafíos de la escuela contemporánea. Tras haber argumentado esta constatación y descrito la herramienta pedagógica puesta en marcha, el análisis de relatos de experiencia escolar realizados por estudiantes pretende dar visibilidad a la dimensión emocional de la experiencia escolar y de la labor docente y poner en cuestión la pertinencia del relato biográfico como herramienta de formación en el trabajo emocional.

INDEX

Palabras claves : trabajo emocional, formación, trabajo social, experiencia escolar, relato biográfico

Mots-clés : travail émotionnel, formation, travail social, expérience scolaire, récit biographique

Keywords : biographical narrative, emotional work, social work, school experience, training

AUTEURS

IZABEL GALVAO

Izabel Galvao est maîtresse de conférences à l'Université Paris 13, dans le département "carrières sociales" de l'IUT de Bobigny, chercheure à EXPERICE.

izabel.galvao@univ-paris13.fr

ZOÉ ROLLIN

Zoé Rollin est maîtresse de conférences à l'Université Paris Descartes, dans le département des sciences de l'éducation, chercheure au CERLIS. Elle a exercé pendant six ans dans le département "Carrières sociales" de l'IUT de Bobigny (Université Paris 13) en tant que professeure agrégée, contexte professionnel à partir duquel elle a co-écrit cet article.

zoe.rollin@parisdescartes.fr